



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Las tres claves para el éxito escolar

Autor/es

ARIS CATALÁN GINER

Director/es

CARLA ILEANA SEBASTIÁN ENESCO

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Primaria

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2018-19



Las tres claves para el éxito escolar, de ARIS CATALÁN GINER
(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los
titulares del copyright.

TRABAJO FIN DE GRADO

Título

Las tres claves para el éxito escolar

Autor

Aris Catalán Giner

Tutor/es

Carla Ileana Sebastián Enesco

Grado

en Educación Primaria [206G]



Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2018/19



UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo, consiste en presentar un estudio realizado a alumnos de dos centros escolares para analizar la relación entre la familia y el rendimiento escolar. El rango de edad de la muestra se sitúa entre los 10 y 13 años, procediendo todos los sujetos de la población escolarizada en 5º y 6º curso de Primaria. Los instrumentos aplicados han sido el el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis,1983), Escala Estilos de Crianza Steinberg (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991), y dos cuestionarios de elaboración propia para medir variables familiares y académicas. Los resultados indican que la nota media del alumnado se relaciona negativamente con la presencia de los padres en casa durante el horario extra-escolar, y que podría existir relación entre las calificaciones del alumnado y la percepción que tienen sobre el estilo de crianza de sus padres y también en relación a la capacidad empática.

Palabras clave: Estilos educativos, empatía, rendimiento académico, contexto familiar.

ABSTRACT

The aim of this work was to present study made with students two schools to analyze the relation between the family and academic performance. The age if the sample is between 10 and 13 years old and it was selected randomly between the students from the corresponding primary levels. The instruments used are the IRI (Interpersonal Reactivity Index, David 1983), Steinberg's Parenting Style Scale (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991), and two test to measure different family and academic factor. The results shows that the average grade of students is negatively related to the presence of parents at home during after-school hours, and that there may be a relationship between the student's grades and the perception they have of the parenting style of their parents and also in relation to empathic capacity.

Key words: Parenting styles, empathy, academic performance, family context.

INTRODUCCIÓN

Diferentes variables y acontecimientos están presentes en la vida de los individuos, es durante la infancia y la adolescencia cuando se va forjando la base de su propia identidad, el desarrollo de mecanismos de defensa, control de impulsos, la empatía, la estabilidad emocional y las habilidades sociales necesarias para su crecimiento. En este trabajo, se presenta un estudio sobre la influencia que ejercen variables familiares en el rendimiento escolar de los niños. Numerosos estudios, analizan estas relaciones desde el punto de vista de los progenitores, en este trabajo se interesó por la percepción que tienen los hijos sobre las relaciones con sus padres, además de cómo influye el tipo de interacción familia-escuela.

Una propuesta ampliamente aceptada es configurar el rendimiento escolar como un factor complejo, si nos centramos en el tipo de relación entre padres e hijos y el contexto escolar, acotamos el foco de análisis. Las relaciones que mantiene el niño con sus padres durante los primeros años de vida, son sin duda la clave para su futuro. Son los progenitores quienes van a proporcionar las habilidades básicas y los primeros hábitos que más tarde les permitan adquirir la autonomía. Por ello, es importante promover apegos seguros durante la primera infancia como requisito necesario para un desarrollo óptimo. El concepto psicológico *apego* fue acuñado por John Bowlby (1988) lo define como el vínculo que se establece entre el bebé y su cuidadora principal, generalmente la madre, y que tienen como función principal el cuidado y la protección del niño. Por su naturaleza, el apego es resistente al cambio, se mantiene estable a lo largo de la vida e influirá en el posterior desarrollo psicosocial de la persona (Barudy Dantagnan, 2010).

En cuanto al concepto de parentalidad positiva, refieren que los responsables de los menores deben dar respuestas ajustadas a sus necesidades, promoviendo su bienestar, que sería el objetivo último de un cuidador competente. Rodrigo, Máiquez y Martín (2010) afirman que "la parentalidad positiva plantea un control parental autorizado basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos e hijas" (p.13). Como se cita en el preámbulo de la Convención sobre los Derechos del niño (2006), "No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana".

En algunas investigaciones realizadas, han demostrado que el estilo de apego está relacionado en adolescentes y adultos con problemas de exclusión social, con la presencia de dificultades en el rendimiento académico o problemas de violencia, entre otros (Gore y Rogers, 2010). En otros estudios, concluyen que durante la primera infancia el vínculo primario puede actuar como el marco donde se instalan los cimientos de la resiliencia, incluso en aquellos entornos familiares con factores de riesgo o donde los padres arrastran una historia traumática (Fonagy, 2003).

Desde la teoría ecológica, Bronfenbrenner (1987) sostiene que la persona en desarrollo se encuentra en el centro de varios sistemas ecológicos e integrado a ellos, desde contextos inmediatos, como la familia y a posteriori la escuela, hasta otros más remotos como la cultura. Explica que el desarrollo se optimiza mediante nexos sólidos y de soporte entre microsistemas, y que surgen problemas cuando estos nexos dejan de brindar sostén.

La capacidad de aprender en la escuela depende de la calidad de la instrucción que imparten las maestras y también del aprecio que los padres tengan por actividades escolares y de que consulten a los tutores (Gottfried, Fleming y Gottfried, 1998).

El contexto familiar

La familia representa un papel esencial en el desarrollo de los niños durante todo su desarrollo evolutivo, especialmente en las fases críticas, durante los primeros años de vida y durante la adolescencia. A pesar de los cambios que hoy en día está viviendo la estructura y el tipo de familia, es la principal comunidad de afecto y la primera esfera social de las personas en donde la educación es la base y el seno familiar el responsable de transmitir los valores y conocimientos.

Durante la etapa escolar, la familia y la escuela, comportan una función socializadora, entendida como “el desarrollo en cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desarrollo en la vida” (Parsons, 1990 citado por Ruiz de Miguel 2001, p. 83).

Según Gilbert Ceballos (1997), la familia es responsable de la difusión cultural inicial y de introducir a los nuevos individuos de una sociedad en las diferentes normas, pautas y valores que la sujetan a través de la enseñanza, con la finalidad de internalizarlas.

Una de las dimensiones del contexto familiar se refiere al estilo educativo de los padres, según Jiménez (2010), se refiere a la conducta que los adultos trasladan a sus hijos en la vida diaria, aspectos como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, lo que hace que se creen una serie de modelos que regulan los comportamientos y fijan los límites.

A lo largo de las últimas décadas han ido apareciendo nuevas formas familiares, al igual que los roles de género se han visto modificados. Actualmente, contamos con una gran variedad de estructuras familiares, por ello no puede haber un único modelo de crianza que asegure el buen funcionamiento familiar. Partiendo de que ser padres es una labor muy compleja, muchos factores van a repercutir en este contexto. Por tanto, será importante adaptarse a las nuevas circunstancias y dificultades que vayan apareciendo pero manteniendo unos valores establecidos, para lograr un funcionamiento óptimo en el clima familiar.

Pese a que las familias reconstituidas o los hijos de padres separados, están expuestos a más acontecimientos estresantes, es conveniente aconsejar a estas familias que el foco de interés

siempre lo deben poner en sus hijos, y no en sus propias necesidades o conflictos hacia sus ex parejas. Es primordial reconocer los sentimientos por los que estos chicos pasan, ya que al principio pueden mostrar bastante resistencia hacia los nuevos miembros en la familia reconstituida, además de aumentar la lealtad hacia la figura que no cuenta con una nueva pareja (Cintrón, Walters y Serrano, 2008). También se identifican aspectos positivos, como una red de apoyo más extensa. Resulta relevante el tiempo que los componentes de la familia pasan juntos, las relaciones que mantienen con el resto de la familia, el tipo de comunicación o el apoyo social del que disponen (Musitu, 2000). Otros tipos de familias pueden ser: las homoparentales, monoparentales o adoptivas, todas ellas con sus dificultades y beneficios, en las que lo importante no es el tipo de estructura que la constituyen, sino la habilidad de los progenitores para crear un clima positivo y ofrecer recursos que beneficien el progreso de los miembros de la familia y su bienestar psicosocial.

Estilos educativos

Existen diversas clasificaciones sobre los estilos educativos, la mayoría los dividen en cuatro modelos, dependiendo de dos dimensiones, del grado de control y del afecto proporcionado a los hijos. Nos centraremos en la formulada por Maccoby y Martin (1993), quienes distinguen cuatro estilos educativos: estilo autoritario, negligente, sobreprotector y democrático. El estilo Autoritario, se caracteriza por imponer un control, normas estrictas, castigo a la mínima incidencia, escaso diálogo y afecto. Los niños presentan miedo por el castigo o se rebelan, tienen rencor hacia los padres, son inseguros y con baja autoestima. En el estilo Negligente, los padres muestran un estilo desorganizado, con poco afecto, no hay normas ni límites. Estos niños no saben seguir normas, tienen dificultades en el autocontrol, son vulnerables, con retrasos en el aprendizaje y baja autoestima. El estilo Sobreprotector, se caracteriza por padres que expresan mucho afecto, no ponen normas y quitan los obstáculos a los hijos. Como consecuencia, estos son inseguros, dependientes, despreocupados por las cosas, con baja tolerancia a la frustración y dificultades sociales. Los padres con un estilo Democrático, muestran una exigencia adaptada, afecto al niño, normas y límites, responsabilidad. Los niños son independientes, responsables, con buena autoestima, creativos y progresan en competencias bajo su propia autonomía.

Algunas formas de crianza que pueden ser correctas durante los primeros años de vida, deben ir modificándose dependiendo de la edad, de las circunstancias y sobre todo cuando empieza la etapa de la adolescencia. Cada niño posee una aptitud distinta para alcanzar ciertas competencias y están relacionadas con el ambiente donde se produzca este aprendizaje. Baumrind (1997), observó en un estudio, como niños de 8/9 años de edad pertenecientes a familias con estilos democráticos tenían elevadas competencias sociales y cognitivas. En cambio los hijos de padres permisivos se situaban en los niveles más bajos, quedando los de estilo

autoritario en un nivel medio. En la revisión bibliográfica de Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez (2008), citan distintas investigaciones relacionadas con el estilo parental y diferentes variables. Una de ellas es la estudiada por varios investigadores, en la que se relaciona que las puntuaciones más altas en la competencia académica corresponden a hijos de padres democráticos. Otros trabajos, relacionan las prácticas educativas de forma positiva con la competencia psicosocial de los hijos.

Pese a ser escaso el número de investigaciones que consideran los estilos de la madre y el padre por separado, al igual que se ha planteado en este estudio, ya que se habla de una forma global y no se centra en el estilo que perciben de cada figura, a excepción del artículo de Winsler, Madigan y Aquilino, 2005 citado en Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez (2008).

Resulta difícil encontrar en una familia el uso exclusivo de un estilo educativo, normalmente suelen ser mixtos y varían. En ocasiones, el padre puede tener un estilo y la madre otro distinto, si hablamos de parejas separadas esta diferencia puede ser mayor. Independientemente de la estructura familiar, se debería: escuchar a los hijos y conocer su mundo, las figuras paternas deben controlar sus impulsos, demostrarles afecto, poner normas y límites claros y coherentes, que sean consensuadas y aceptadas, fomentar la autonomía, celebrar sus éxitos, dejar que cometan errores y apoyar sus fracasos. Es necesario fomentar la corresponsabilidad en la familia y que exista consenso en las estrategias educativas empleadas.

Para determinar las prácticas de crianza percibidas por los niños, se pretendía utilizar el Child's Report of Parental Behavior Inventory-CRPBI (1965), en el análisis factorial realizado por Valiente, Magaz, Chorot y Sandín (2016), reducen el número de ítems del original de 52 a 29, lo cual resulta ventajoso para conocer los efectos que poseen los estilos de crianza sobre diferentes problemas psicológicos que aparecen o se generan durante la infancia.

El rendimiento académico

El concepto de rendimiento escolar, según Santiago Rodríguez (1982), no es fácil de delimitar, al entrar en juego el terreno político y emplear la calidad del Sistema Educativo donde la base es la educación-producción.

No podemos limitarnos a pensar que el rendimiento, es exclusivamente el resultado de un conjunto de factores escolares, sino que repercuten las cualidades individuales del alumno (personalidad, aptitud...), familiares (estructura familiar, estilo educativo,...), sociales (clase social, lugar de residencia...) y su realidad escolar (centro, relaciones...). Definido como el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares (Martínez Otero 1996).

De igual modo, en el artículo 121.5 de la LOE se expone que “los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.”

El alumno que interactúa de forma frecuente con sus progenitores, obtiene mejores resultados que otros con niveles de participación más bajos (Billet, 1971 citado en Ruiz de Miguel 2001). González-Pienda (2003), tras analizar varias investigaciones, afirma que las expectativas de los padres sobre la capacidad de sus hijos para conseguir buen rendimiento, es la variable que tiene más peso tiene.

En un proyecto de investigación educativa coordinado por Ana María Morales (1999), concluyeron que cuando la familia se interesa por la educación de sus hijos, se preocupa por su proceso educativo y están en contacto con la tutora, el rendimiento es más eficiente debido a la conexión causa-escuela que el niño siente e influye en su trabajo.

En este sentido, si se echa un vistazo a la legislación vigente, concretamente, a la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), recalca en su Preámbulo que “las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes”.

Existe una correlación significativa entre el constructo Personalidad Eficaz y el rendimiento académico de los estudiantes, considerando como criterio de éste la estimación del tutor (Dapelo, Martín y Fueyo, 2010), cuyos resultados indican que la autoestima académica y personal contribuyen a un buen rendimiento escolar, en la primera infancia, y la percepción positiva de los tutores pueden influir favorablemente en el desarrollo de la autoestima.

En otros trabajos, los resultados sostienen que el logro académico aumenta conforme los alumnos emplean mayor número de estrategias de aprendizaje y son capaces de autorregularse. Además, también se ha comprobado que el estilo educativo paterno incide significativamente sobre dichas estrategias (Cerezo, Casanova, De la Torre y De la Villa Carpio, 2011).

Otros estudios siguen una perspectiva de factores sociofamiliares, como el nivel educativo de los padres, en un informe realizado por González-Anleo y otros (1997), confirman la influencia positiva en el rendimiento escolar el hecho de contar con un mayor nivel educativo en las familias.

En un estudio realizado por Rodrigo, Máiquez, Batista-Foguet, García, Rodríguez, Martín y Martínez (2006) se confirmaba la importancia que poseen las relaciones positivas de las familias con los hijos, sobre todo entre los 11 y los 13 años, y haciéndose más complejas a medida que los hijos alcanzan edades superiores a los 14 años.

Si nos fijamos en investigaciones que siguen esta línea en etapas posteriores, en la adolescencia, como la de Barca Lozano, Barca Enríquez, Brenlla Blanco, Morán Fraga y Porto Rioboo (2007), dónde se hallan relaciones entre variables familiares y el rendimiento académico

del alumnado de ESO y Bachillerato, como son la Valoración familiar del estudio y la Colaboración familiar con el centro escolar. Ambas variables afectan sobre el rendimiento académico del alumnado de forma considerable.

La relación familia-escuela

El interés con el que los padres siguen el proceso educativo de sus hijos (un elemento del ambiente en relación con los resultados) se puede expresar de distintas maneras: mantener un contacto ordinario con el centro, interesarse por la actividad escolar, propiciar un ambiente tranquilo en casa para las tareas y ayudar en ellas, un buen uso del tiempo de ocio, fomentar el gusto por la lectura y salidas culturales, etc. (Gómez Dacal, 1992 citado por Ruiz de Miguel 2001). El contacto familia-centro, entendido como el grado de cooperación que se establece entre centro escolar y familia (Ruiz de Miguel, 1999), varía en función del origen social de la familia. En varios estudios relacionan este interés con familias de grupo social medio o alto. Es por ello, que la familia puede ser un gran aliado en cuanto a la actitud del alumnado con sus profesores.

En un estudio realizado por Inda Caro, Torío López y Peña Calvo (2008), proponen desarrollar programas de intervención con las padres facilitandoles que desarrollen pautas no contradictorias y mejor definidas, debido a que en su estudio muchos padres no tenía un patrón de crianza definido.

Esta aproximación entre los padres y la escuela, les permite que mantengan un contacto y participen en el día a día, estén informados y opinen sobre lo que ocurre en la clase. Por lo que podrían comprobar los beneficios de la participación, tal y como recogen numerosas teorías y apoyan muchos autores como el siguiente. “El desarrollo de los alumnos se ve favorecido por el trabajo conjunto de padres y profesores. La buena conexión de ambos se retroalimenta generando distintas fuerzas que convergen en la dinámica escolar y en la marcha del alumno. De ahí que uno de los elementos en los que se basa nuestro plan de trabajo sea la colaboración de las familias”. (Belinchón Belinchón et al, 2009, p. 20)

La empatía

No podemos hablar de la evolución del niño y de las variables familiares que le influyen, dejando de lado la parte afectiva y como estos tienen una responsabilidad en el desarrollo socioemocional de sus hijos.

La empatía es una competencia emocional que incluye componentes cognitivos y emocionales y se relaciona positivamente con la conducta pro-social de ayuda (Mestre Escrivá, 2002). Se distinguen dos tipos de comprensión empática: la empatía cognitiva que consiste en comprender

el mundo desde el punto de vista del paciente, y la empatía afectiva, a sentir con el paciente guardando la distancia emocional, siempre siendo objetivos. Se trataría de un constructo multidimensional. Este proceso psicológico varía en cada individuo y está influido por el comportamiento, que se desarrolla en parte en el contexto escolar y afecta a las interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como refiere Valiente (citado por Mestre, 2004), la respuesta empática entendida como un proceso que implica la capacidad para reconocer e interpretar sentimientos, pensamientos y puntos de vista de otros, facilitando la comprensión de sus estados emocionales, facilitando la disminución de conductas violentas y generando conductas prosociales o altruistas.

Cuervo Martinez (2010), afirma que aquellos niños comprometidos a enseñar comportamientos prosociales a otros, realizan conductas similares en otras situaciones. Asignar tareas domésticas o apoyar a los hermanos, también beneficia el desarrollo de estas conductas.

En su trabajo Mestre Escrivá, Samper García y Díez, (2001), concluyen que una mayor implicación de los padres en la educación de los hijos se relaciona con un incremento en la capacidad de ayudar (empatía y conducta prosocial).

Otros estudios, como el de Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009), indican que el clima familiar de calidad índice positivamente en la capacidad empática del adolescente, y que además se relaciona con la actitud hacia los profesores y la escuela. Lo mismo observaron si se trataba de una relación negativa entre padres e hijos, se refleja en sus conductas violentas y en una mala relación con profesores y centro educativo.

Como hemos mencionado, actualmente nos encontramos con una gran cantidad de tipos de familia y con diferentes variables presentes en cada una de ellas. Si bien es cierto, que el tiempo de convivencia entre sus miembros cada vez es más reducido por la vida laboral, es importante que el tiempo que se les brinde sea de calidad. Resulta necesario trabajar con los progenitores habilidades de comunicación con sus hijos, resolución de conflictos, establecimiento de límites, habilidades para fomentar la autonomía, educación sin violencia y el buen uso de las redes sociales, entre otras.

Observamos la gran cantidad de variables familiares que intervienen en el desarrollo de los niños y afectarán a su rendimiento académico y al desarrollo de la empatía. Hemos encontrado bibliografía relacionada con el tema propuesto, pero en gran parte la muestra elegida pertenece a población adolescente. En este trabajo, proponemos observar cómo influyen algunas de ellas en alumnado de primaria.

Varias cuestiones nos planteamos al respecto: ¿qué variables familiares condicionan el rendimiento académico de los niños?; ¿en qué medida el estilo de crianza repercute en el ámbito escolar?; ¿puede relacionarse el estilo parental con la empatía de los hijos?

MÉTODO

Participantes

Para este estudio, se seleccionó una muestra de 72 participantes, 32 chicas y 40 chicos, de los que finalmente participan 65, pertenecientes a dos centros escolares de La Rioja media, y de dos cursos, 5º y 6º de primaria respectivamente. El rango de edad de la muestra fue de 10 a 13 años ($M(\text{edad}) = 11.23$ años). Primero se pensó realizar el estudio con alumnado de segundo y tercer ciclo de primaria del centro escolar, debido a dificultades encontradas de participación por parte de los tutores y dirección del centro, sólo se contó con la muestra del último curso de Educación Primaria, en el cual realicé las prácticas del grado. Debido a que la muestra era muy pequeña, 30 participantes, se optó por elegir otro centro escolar, al cual se realizó el estudio a estudiantes de 5º de primaria, para intentar tener una muestra con edades similares. Ambos centros educativos se encuentran en la misma comarca y cuentan con una demografía similar, municipios en torno a los 3.000 habitantes. Fuenmayor destaca por una economía dedicada a la vid, y Albelda por su agricultura de regadío, frutales en su mayoría. Como diferencia encontrada, una característica del alumnado, el autóctono frente a aquel migrante. Albelda cuenta con un colectivo importante inmigrante, sobre todo de origen latinoamericano y gitano, en torno a un 65% en las clases del estudio. Fuenmayor cuenta con una tasa muy baja de este colectivo.

Instrumentos

El instrumento utilizado para este trabajo ha sido el cuestionario. Para ello, se han utilizado cuatro cuestionarios, dos de ellos ya elaborados y validados en otros estudios, y otros dos de elaboración propia (ad hoc), a partir de las variables planteadas para el estudio, aquellas que pueden influir en el rendimiento del alumno y sobre las que necesitábamos recabar datos contestados por los propios participantes.

Cuestionario Percepción tutor/a. El primer cuestionario estaba dirigido a los tutores de las clases objeto de estudio. Se les entregó un breve cuestionario, tipo Likert, con tres opciones de respuesta para cada pregunta, con la finalidad de reflejar su visión acerca de la actitud del alumno en el aula, la participación de la familia en la escuela y la nota media del alumnado (Véase Anexo I).

Cuestionario Variables del Contexto Familiar. En cuanto al cuestionario elaborado para el alumnado, se pretendía conocer el tipo de familia y su situación laboral, así como otras variables relacionadas con el estudio en casa (tiempo, ayuda, personas implicadas, dificultades...) (Véase Anexo II).

Cuestionario IRI. Otro cuestionario utilizado es el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1980, 1983), es una de las medidas de autoinforme más utilizadas para evaluar la empatía. Está formado por cuatro subescalas que engloban diferentes ítems, las subescalas PT (toma de perspectiva) y FS (Fantasía) evalúan los procesos más cognitivos. La puntuación en *Toma de perspectiva* indica la capacidad para entender el punto de vista de la otra persona. La subescala de *Fantasía* estima la habilidad imaginativa que tiene la persona para ponerse en situaciones fantásticas o como personajes de historias. En cuanto a las subescalas de *Preocupación empática* (EC) y *Distrés o malestar personal* (PD), evalúan las respuestas emocionales que se tienen cuando otros pasan por experiencias negativas, en la primera (EC) se mensuran los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros, en la segunda (PD), se miden los sentimientos de ansiedad y malestar que la persona expresa al observar las experiencias negativas de los demás (se trata de sentimientos «orientados al yo») (Davis, 1983, c.p. Mestre, Pérez Delgado, Frías y Samper, 1999) (Véase Anexo III).

Cuestionario Steinberg's Parenting Style Scale. El cuestionario finalmente elegido para evaluar el tipo de estilo educativo los participantes perciben, fue la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991, c.p. Merino y Arndt, 2004), la cual evalúa los patrones de aptitud y ajuste en jóvenes, y sus relaciones con los estilos de crianza. El instrumento está formado por 26 ítems agrupados en tres escalas: compromiso, autonomía psicológica y control conductual. Las dos primeras escalas compuestas por 4 alternativas de respuesta, desde 1 (Muy en desacuerdo) a 4 (Muy de acuerdo). La subescala de Compromiso determina el grado en que el participante percibe conductas de acercamiento emocional, sensibilidad e interés procedentes de sus progenitores. La subescala de Autonomía Psicológica mide el grado en que los padres emplean estrategias democráticas, no restrictivas y motivan a sus hijos a lograr la autonomía y la individualidad.. La subescala de Control Conductual formada por dos ítems de 7 opciones y otros seis de 3 opciones, mide el grado en que los padres son percibidos como controladores o revisores de los comportamientos de sus hijos. Esta última parte del cuestionario no se procedió a evaluar, por impedimentos surgidos durante la supervisión de la directora del centro sobre el cuestionario.

Para este cuestionario, modifiqué la casilla de resultados ya que en el original pedía que respondiesen sobre los padres con los que viven. Añadí una casilla para la madre y otra para el padre, por dos razones, una porque el/la menor puede vivir solo con un progenitor, por diferentes razones, y la segunda, porque puede haber dos estilos de crianza, uno asumido por la madre y otro por el padre (Véase Anexo IV)

Procedimiento

Se acudió al colegio de Fuenmayor, dónde estaba realizando el periodo de prácticas. Con la dirección del segundo centro escolar, se contactó telefónicamente y vía email, se procedió a adjuntar los cuestionarios para su revisión y posterior aceptación en la colaboración con el estudio.

Se informó previamente a la dirección de ambos colegios de la finalidad del trabajo y a los tutores (Véase Anexo V). Se presentaron los cuestionarios y se realizaron explicaciones y aclaraciones oportunas, siempre con los objetivos específicos del estudio.

Primero se repartió a el alumnado de los cursos interesados en participar, la autorización para sus tutores legales, debían firmar si aceptaba que sus hijos e hijas participaran, al ser menores de edad. En todo momento se remarcó la finalidad de los resultados y se veló, por la protección de datos y el anonimato.

El alumnado solo tuvo que poner el número de clase, para hacer coincidir con el cuestionario rellenado por el tutor, en referencia a la actitud en clase, participación de familia en la escuela y la nota media. Para preservar el anonimato de los participantes, las tutoras no tuvieron acceso a los cuestionarios rellenados.

Debido a barreras encontradas al inicio del estudio, por parte de la responsable del centro, se tuvo que cambiar uno de los cuestionarios seleccionados y validados para el estudio, y modificar algunas preguntas del cuestionario de creación propia.

A aquellos alumnos que accedieron a participar, se les entregó a todos los cuestionarios en el aula y se realizó la aplicación individualmente. Durante la sesión se respondieron las dudas de los participantes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de los análisis realizados entre las variables evaluadas. Primero, se refleja qué tipo de familias componen el alumnado y su porcentaje. Las dos siguientes tablas, distribuidas por curso, reflejan la relación entre si sus padres están o no durante el tiempo después de clase y la frecuencia en la ayuda a las tareas con las notas que obtienen sus hijos. A continuación, observamos tres figuras, en la primera se relaciona la nota media con las escalas de Compromiso y autonomía, en la segunda, la aptitud en clase con dichas escalas, y en la tercera el interés que muestran los padres por la marcha de sus hijos en el colegio. En las tres últimas tablas, se ha intentado buscar si la empatía se relacionaba con la aptitud en clase, la nota media y la preocupación de los padres por el desempeño de sus hijos en el colegio.

Tipo de familia de la muestra.

La mayoría del alumnado pertenece a una familia de tipo tradicional o nuclear, hay un 3% de alumnado con familia monoparental, y un 9% cuyos padres están separados. No encontramos alumnado que viva con familia extensa (véase Tabla 1).

Tabla 1: Información sobre la estructura familiar.

	1	2	3	4
5º EP	45.45%	3%	6%	0
6º EP	42.42%	0	3%	0
Total	87.87%	3%	9%	0

Nota: 1 se refiere a familiar tradicional; 2 familia monoparental; 3 familia reconstituida o hijos de padres separados y 4 se refiere a familia extensa.

Relación entre la presencia o no de los padres en el hogar y la nota del alumnado

En las siguientes tablas, observamos los resultados obtenidos de la relación entre la nota media y presencia de familiares en el hogar, así como si estos ayudan en las tareas. Observamos que el total de niños con suspenso (100%) no cuenta con la presencia de ninguna de sus figuras parentales en el hogar, en horario en el que los menores están en casa y por tanto, a penas pueden obtener ayuda de sus mayores con las tareas de clase. De todos los alumnos con nota media de aprobado, más de la mitad cuentan con algún figura paterna en casa que le ayudan con las tareas con frecuencia. En cambio, vemos que en el alumnado con notas de media por encima del notable cuentan con menos ayuda. Encontramos una relación negativa entre notas del alumnado y la presencia de padres en casa (Véase Tabla 2a)

En el segundo grupo, encontramos alguna diferencia, la primera es que el porcentaje de alumnado con media de suspensos es superior al del otro centro escolar. Estos alumnos no cuentan con presencia familiar en casa en la mitad de los casos, y por tanto más de la mitad no reciben ayuda de familiares. El porcentaje de alumnado con media de aprobado también es superior al del grupo anterior, por encima de la mitad no tienen apoyo en casa para realizar las tareas. El alumnado con notas más altas es inferior, en este caso no se percibe un dato significativo ya que es menor la presencia en el hogar así como la frecuencia de ayuda tiene correlación. Observamos, por tanto, diferencias en las medias de las notas y como el alumnado con suspenso pese a contar con la presencia en casa de alguna figura paterna, no recibe ayuda por su parte para realizar las tareas (Véase Tabla 2b).

Tabla 2: Correlación entre la Presencia y ausencia de familiares en el hogar y la nota media del alumnado de 5º (a) y 6º (b).

Tabla 2 a

Nota media 6º	Tiempo en casa		Frecuencia de ayuda	
	Ninguno está (0)	Alguno está (1)	Casi nunca- alguna vez (1)	Muchas veces- Siempre (2)
Sus 8%	100%	0	100%	0
Apr 17%	67%	33%	50%	50%
Not 51%	29%	71%	64%	36%
Sob 24%	112%	88%	100%	0

Tabla 2 b

Nota media 5º	Tiempo en casa		Frecuencia de ayuda	
	Ninguno está (0)	Alguno está (1)	Casi nunca- alguna vez (1)	Muchas veces- Siempre (2)
Sus 24%	56%	44%	67%	33%
Apr 51%	63%	37%	57%	43%
Not 22%	62%	38%	63%	37%
Sob 2%	0%	100%	0%	100%

Relación entre la nota media y las escalas de Compromiso y Autonomía

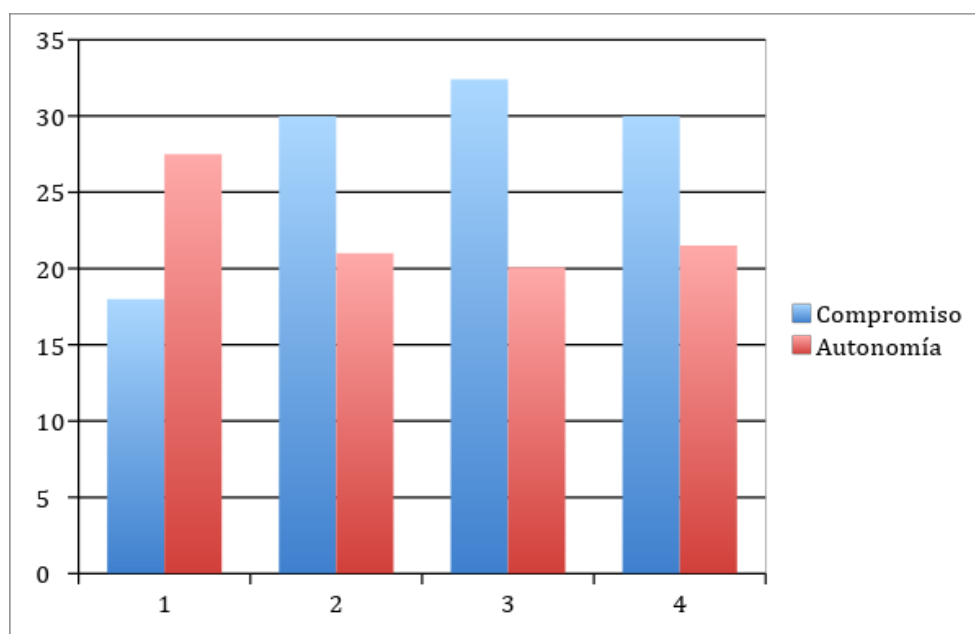


Figura 1: Porcentajes de la nota media y las escalas de Compromiso y Autonomía.

Nota: 1 se refiere a una nota media de suspenso; 2 nota media de aprobado; 3 nota media de notable y 4 nota media de sobresaliente.

Medimos si existe relación entre la nota media del alumnado y la puntuación en las escalas de Compromiso y Autonomía, la percepción sobre estilos de crianza de sus padres (Véase Fig. 1). Observamos una diferencia significativa entre el alumnado con una media de notas inferiores y el

resto. El alumnado que tiene una media de notas por debajo del suficiente, puntúan más bajo en la escala de Compromiso que el resto del alumnado y más alto que estos en la escala de Autonomía, siendo esta última diferencia casi el doble de puntuación que en los alumnos con notas por encima del aprobado. Encontramos que el alumnado con nota media por debajo del aprobado, puntúa más alto en la escala de Autonomía, percibe más libertad por parte de sus padres, y más bajo que el resto en la escala de Compromiso, relacionada más con un estilo negligente de crianza.

Relación entre la actitud en clase y las escalas de Compromiso y Autonomía

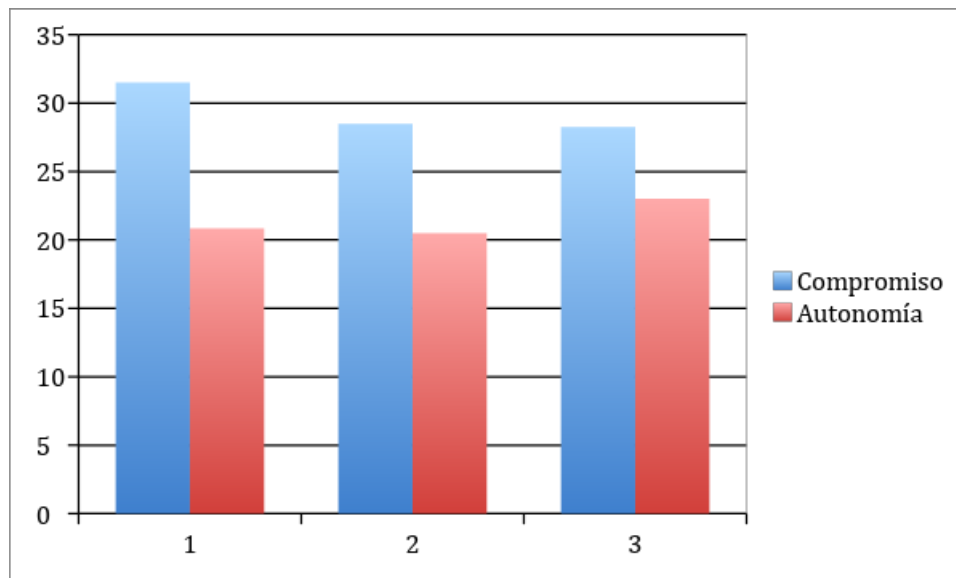


Figura 2: Porcentaje de la actitud en clase y las escalas de Compromiso y Autonomía.

En este caso, apenas tenemos datos significativos en que la actitud en clase del alumnado esté relacionada con el nivel de Compromiso o Autonomía que perciben que les otorgan sus padres. Observamos un ligero aumento en la subescala de Compromiso, en aquellos alumnos con una actitud más participativa en clase que el resto. El alumnado con actitud pasiva (por introversión o por falta de interés) obtienen bastante similitud en los resultados. En la subescala de Autonomía, apenas se observan variaciones en las puntuaciones. Los resultados indican que el alumnado con una aptitud en clase activa obtiene puntuaciones más altas en la escala de Compromiso y mayor diferencia entre esta y la puntuación en Autonomía.

Relación entre la preocupación de la familia por el rendimiento escolar y las escalas de Compromiso y Autonomía

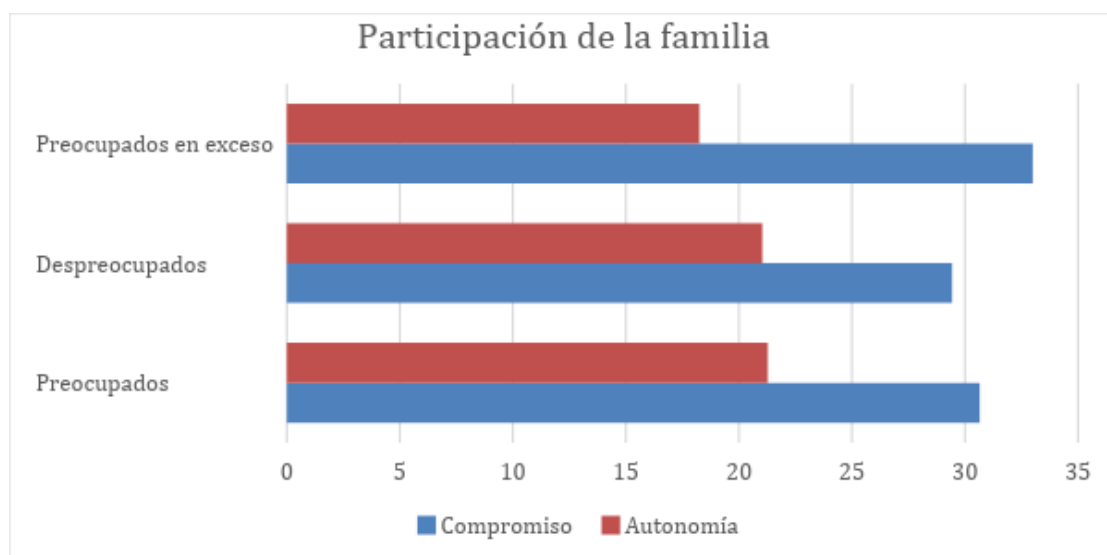


Figura 3: Porcentajes entre preocupación de la familia y la escalas Compromiso y Autonomía.

Nuestro siguiente objetivo era explorar si existía relación entre el grado de preocupación de los padres por el proceso escolar y la percepción de sus hijos en las escalas de el estilo de crianza, observamos que a nivel general no existen diferencias de puntuación muy significativas, en que los padres que muestran interés por sus hijos en la escuela o no y el nivel de compromiso o autonomía que mantienen con sus hijos. En la subescala de Compromiso, los padres preocupados en exceso puntúan más alto, siguiendo los padres preocupados, los hijos pueden percibir más interés y acercamiento por su parte. En la subescala de Autonomía, los padres preocupados en exceso puntúan más bajo respecto al resto, podríamos decir que estos tienen un estilo parental de sobreprotección, a los que sus hijos perciben que les dejan menos espacio y les proporcionan menos estrategias democráticas. En resumen, encontramos que aquellos padres preocupados en exceso obtienen mayor puntuación en la escala Compromiso y menor en Autonomía, relación directa con el estilo sobreprotector de crianza.

Relación entre la nota media y la empatía del alumnado

En la siguiente tabla observamos si existe relación entre las notas del alumnado y las diferentes subescalas del cuestionario de empatía aplicado. En la subescala en la que observamos diferencias, sería en Malestar Personal (PD), que refleja el malestar centrado en uno mismo. A diferencia de la subescala que hace referencia a los sentimientos orientados al otro, Preocupación Empática, en la que el alumnado con nota media de suspenso es el que mayor puntuación obtiene. Por tanto, obtenemos que el alumnado con nota media de suspenso, puntúa más alto en Preocupación Empática y el alumnado con media de sobresaliente, puntúa más alto que el resto en Toma de perspectiva y más bajo en Malestar personal.

Tabla 4: Puntuación entre las notas y la empatía (IRI).

		Toma perspectiva	Fantasía	Preocupación Empática	Malestar personal
Notas	Suspenso	24,6	20,3	25,3	18,1
	Aprobado	24,5	20,8	24	23
	Notable	24,5	21	24,7	19,3
	Sobresaliente	27,2	21,6	23	16,7

Relación entre la actitud en clase y la empatía

No encontramos diferencias significativas entre estas variables.

Tabla 5: Puntuaciones entre la actitud en clase y la empatía (IRI).

	Toma perspectivas	Fantasía	Preocupación Empática	Malestar personal
Participativa	24,6	21,1	24	19,8
No participativa	25,9	20,2	25,3	20,3

Relación entre la preocupación de la familia y la empatía

Los niños, cuyas familias se preocupan de manera adecuada por su proceso educativo, puntúan más alto en Toma de perspectiva. En la escala de Fantasía y Preocupación empática puntúan ligeramente más bajo. Sin embargo, las diferencias encontradas son muy pequeñas.

Tabla 6: Puntuaciones entre la preocupación de la familia y la empatía (IRI).

	Toma perspectivas	Fantasía	Preocupación Empática	Malestar personal
Preocupados	25,2	20,8	24	20
Despreocupados en exceso	23,5	21,5	25,7	19,6

DISCUSIÓN

En este estudio hemos examinado variables familiares y percepciones del alumnado en cuanto al estilo de crianza de sus progenitores y su relación con el rendimiento académico. Como bien indica Nardone (2015), los padres son los responsables de enseñar las primeras habilidades, costumbres y hábitos en el ámbito familiar.

Nuestro objetivo fue en primer lugar, llevar a cabo un análisis de los factores familiares que podían repercutir en el rendimiento escolar. Siempre desde el punto de vista del menor, ya que hay varias investigaciones en las que se mide partiendo de cómo los padres perciben a sus hijos o la opinión que creen que sus hijos tienen de ellos. Los cuestionarios seleccionados y elaborados nos sirvieron para conocer estas variables por parte del alumnado, así como de las tutoras del centro educativo. Completamos este estudio añadiendo una escala para medir la empatía, puesto que nos resultó importante añadir una variable afectiva y una habilidad social para examinar entre el grupo.

Nuestros análisis realizados en diferentes variables nos llevan a observar varias conclusiones. Primero se extrajo el porcentaje de estructura familiar o tipo de familia del alumnado. La gran mayoría pertenecen a una familia de tipo tradicional, aunque esta estructura familiar sigue predominando en buena parte de las sociedades, la proporción ha disminuido notablemente en numerosos países (Campo y Rodríguez-Brioso, 2002). En la actualidad, es cada vez más frecuente encontrar a hijos de padres separados y familias reconstituidas.

Pese a que esta diversidad familiar era de gran interés para la investigación y medir así la influencia de esta en el rendimiento académico, si bien en otros estudios indican el impacto de cambios en la familia en variables emocionales de los menores, en esta muestra, no se encontró el resultado esperado en cuanto a variedad de tipos de familia, debido a un escaso grupo con estas características. En otros estudios han encontrado niveles más elevados de ansiedad y depresión en niños de padres divorciados (Amato, 2000), así como una falta de adaptación personal y escolar significativamente mayor que en los niños de familias tradicionales (Bengoechea, 1992; Potter, 2010, c.p Wood, Repetti y Roesch, 2004).

Las dos posibles variables a analizar sobre pautas educativas han sido, el Compromiso y la Autonomía, ambas sobre cómo perciben los niños a su madre y/o padre. Pese a que hoy en día en muchos hogares sigue siendo la madre quien ejerce mayor responsabilidad en cuanto a la educación de sus hijos, consideramos importante conocer la opinión sobre ambas figuras. En un estudio realizado, encontraron diferencias entre el estilo de crianza asumido por el padre y el de la madre en relación con un incremento de la hiperactividad de sus hijos. Observaron como un puntuación alta de compromiso y baja en comunicación por parte del padre, junto a un gran apoyo por parte de la madre y disciplina y autonomía por ambas partes, aumentaba la probabilidad de riesgo. Este dato resulta interesante, sobre todo en variables muy utilizadas en la descripción del estilo parental como son la disciplina o la autonomía, que a su vez han demostrado ser buenas predictoras en relación con la hiperactividad de los hijos (Raya, Herreruzo y Pino, 2008). Por ello, es una situación ventajosa que los menores perciban que sus padres son consistentes en el mismo estilo educativo. Con independencia del estilo predominante, las diferencias entre los estilos de ambos progenitores resultan nocivos para el desarrollo de los hijos (Benson, Buehler y Gerard, 2008; Lengua y Kovacs, 2005, c.p. Tidesley y

Andrews,2008).

En primer lugar, comparamos si estas variables tienen relación con la nota media de clase del alumnado de ambos cursos. Obtenemos una relación significativa entre aquel alumnado con una nota por debajo del suficiente y el resto de alumnos. En la subescala Compromiso, podemos observar cómo aquellos estudiantes con nota media por encima del aprobado perciben más conductas de aproximación emocional, afectividad e interés que provienen de sus padres, que el alumnado con nota media inferior al aprobado. En cambio en la subescala de Autonomía Psicológica, el alumnado con notas medias más bajas, perciben a sus padres como animadores a la individualidad y autonomía, cabiendo la posibilidad de que al responder a los ítems de esta subescala, el alumnado haya interpretado esta autonomía como poco interés de sus padres en sus conductas, y su alta puntuación se deba a un estilo parental negligente, más que a uno democrático, y que podría tener más relación con las bajas notas académicas.

En la escala de Estilos de Crianza de Steinberg (1991), con las dos subescalas evaluadas, se observa que en la de Autonomía Psicológica, puntuaciones por encima del promedio estaban relacionados con padres con estilo Autoritario y por debajo del promedio con estilos mixtos. En la subescala Compromiso, por encima del promedio relacionado con estilos autoritarios y por debajo del promedio con un estilo negligente. Es posible por tanto que en el presente estudio, aquellos alumnos que han percibido una gran autonomía psicológica tengan padres con estilo autoritario y esto puede haber repercutido negativamente en el rendimiento académico del participante. En segundo lugar, se ha medido si existe relación en la actitud en clase del alumnado y las escalas parentales, no hallamos datos significativos, solo una pequeña diferencia en cuanto al aumento en la subescala de Compromiso, en aquellos alumnos con una actitud más participativa en clase que el resto. Hay que señalar que la mayoría de niños muestran una conducta en clase participativa, por lo que aunque señalemos esta observación en Compromiso, podríamos comentar que aquellos alumnos que perciben más acercamiento con sus padres demuestran más interés en las clases, si bien es cierto que hay otros factores de personalidad o de contexto, como haber iniciado el curso escolar en el centro, la dificultad de idioma, entre otros que no se evalúan en este estudio. En tercer lugar, analizamos estas dos variables parentales y su relación con la participación de la familia en la escuela, en cuanto a su nivel de preocupación e interés por el rendimiento de sus hijos. No encontramos diferencias significativas, aunque cabe mencionar en relación con la subescala de autonomía, los padres preocupados en exceso puntúan más bajo respecto al resto, podríamos decir que estos tienen un estilo parental de sobreprotección, a los que sus hijos perciben que les dejan menos espacio y les proporcionan menos estrategias democráticas. Además en este tipo de padres, encontramos una puntuación superior y mayor diferencia en cuanto a ambas escalas, Compromiso (33) y Autonomía (18). Peralbo Uzquiano, Fernández Amado (2003), hallaron relaciones significativas entre el hecho de

que los padres acudan a la escuela para interesarse por el rendimiento de sus hijos y que estos proporcionen herramientas para disminuir sus dificultades. Estos autores, también encontraron en su investigación, que cuando los padres participan de forma activa en la vida escolar, se observa una mejoría en el rendimiento escolar y en la calidad del centro educativo. Al analizar los resultados entre la variable media de notas de los estudiantes y la relevancia de la presencia o ausencia de progenitores durante el tiempo extra escolar, y la “frecuencia de ayuda a la hora de hacer los deberes”, encontramos que nuestros resultados coinciden parcialmente con los publicados por Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), quienes en un estudio sobre la familia y la educación de sus hijos encontraron también diferencias significativas que la variable se asocia negativamente con el número de suspensos que obtienen. Nuestros resultados muestran que, pese a las diferencias en cuanto a las notas medias de ambos centros, el alumnado con una media de suspenso no cuenta con la presencia en casa de sus padres por las tardes y observamos que correlaciona con la nula o escasa frecuencia en la ayuda para las tareas. Por otra parte, en general el alumnado con media de aprobado cuenta con alguna figura parental en casa que le ayudan con las tareas con frecuencia. En cambio, vemos que en el alumnado con notas de media por encima del notable cuentan con menos ayuda, lo cual respondía con otra pregunta el motivo, y en estos casos era *“porque no la necesitaban”*.

Acorde a estos resultados se puede deducir que la aceptación, entendida como la ayuda y comprensión de los padres, repercute en el proceso de aprendizaje y el éxito académico de los adolescentes, ya que les ayuda a llevar a cabo aprendizajes autorregulados (Cerezo et.al. ,2011). La aprobación y responsabilidad de los padres es primordial para la calidad del apego, que además ha sido relacionada con las habilidades sociales de los niños (Easterbrooks y Lamb, 1979, Lieberman, 1977 c.p. Richaud de Minzi, 2007). En lo que respecta a la empatía, las variables a relacionar han sido las mismas que en el apartado anterior: notas, actitud en clase y preocupación de los padres por el rendimiento escolar de sus hijos. En la relación con la variable notas, hallamos diferencias de puntuación en Malestar Personal (PD), mide las reacciones emocionales y refleja el malestar centrado en uno mismo, en aquellos alumnos con mejores notas puntúan más bajo en esta subescala, lo que reflejaría un menor sentimiento de ansiedad al observar las experiencias negativas en los demás, además puntúan más alto que el resto en Toma de Perspectiva (PT), mide aspectos cognitivos, es decir, les resulta más fácil comprender el punto de vista del otro ante situaciones reales. Se podría decir, que aquel alumnado con notas altas, tiene más activa su parte cognitiva (PT) y le cuesta más reaccionar emocionalmente (PD). A diferencia de la subescala que hace referencia a los sentimientos orientados al otro, Preocupación Empática (EC), en la que el alumnado con una media de suspenso, es el que mayor puntuación obtiene, reflejando mayor preocupación por los demás, más activado su hemisferio derecho, su lado emocional. Los resultados no revelan diferencias significativas en los

demás análisis de esta variable. Quintana, Montgomery, Malaver, Ruiz, García y Moras (2013), en sus resultados concluyen que los adolescentes que perciben a sus padres con un estilo parental caracterizado por ejercer control y el diálogo, muestran tener mayor habilidad de entender al otro y ponerse en su lugar (Toma de perspectiva) con la oportuna reacción afectiva. En esta línea, estos autores hallan que este perfil de adolescentes refleja un aumento de la empatía y una disminución de la propensión a acosar a sus compañeros o amistades (cyberbullying).

Los resultados confirman que el aprendizaje durante la etapa escolar es un proceso complejo, que depende de diversos factores personales, familiares, ambientales relacionados entre sí. Así pues, el rendimiento escolar está influenciado por el equilibrio afectivo y emocional del niño, además de condicionado por las relaciones que tiene con su familia.

Deberían informar al personal docente sobre los riesgos que pueden aparecer por generalizar acerca del estilo de crianza y el rendimiento académico del alumnado, además de tener prejuicios por pertenecer a una determinada clase social o a un tipo de estructura familiar. Por ello, resulta conveniente orientar a los padres a mostrar más preocupación por los problemas afectivos de sus hijos, ofreciendo herramientas educativas, apoyo en las tareas, reforzando positivamente y transformando las dificultades en oportunidades.

Limitaciones encontradas

En el presente estudio encontré algunas dificultades que impidieron plasmar la estructura que tenía planteada. En primer lugar, el acceso al alumnado para realizar los cuestionarios. Tuve que esperar varias semanas para ello, así como cambiar los cursos objeto de estudio. Además, el primer cuestionario seleccionado para evaluar los estilos de crianza, no fue del agrado de la directora del centro, ya que algunos de los ítems que aparecían para analizar el estilo negligente o autoritario, *“Actúa como si yo le molestara”* o *“Le da igual si voy bien o mal vestido/a”*, creyó que le iban a traer problemas con las familias. Por motivos que desconozco, se mostró reacia a colaborar y quería que los cuestionarios que iban a responder los/as niños/as debían ser primero aprobados por los padres. Tuve que explicar que si se entrega un cuestionario previo a su respuesta, y más a los progenitores, obviamente las respuestas iban a contar con un gran sesgo, y por tanto no servirían para sacar resultados veraces. Obviamente, los tutores legales fueron avisados sobre el presente estudio, así como sobre la confidencialidad de los datos obtenidos. Pese a ello, conté con la implicación y apoyo desde el principio de mi tutora del centro educativo, tanto ella como la maestra paralela del otro grupo, mostraron su empatía y predisposición para su correcta ejecución. Finalmente, encontré a una persona que me puso en contacto con el director de otro centro escolar, el cual en todo momento me brindó su colaboración para

acceder a un grupo de alumnos/as de su centro y poder ampliar mi muestra objeto de estudio. Por último, mencionar que en cuanto a la participación del alumnado, pese a que fue casi total, el pequeño porcentaje de alumnos que no entregaron la autorización para responder a los cuestionario, pertenecían a niños cuyos padres estaban separados y/o pertenecían a familias reconstituidas.

Hubiese sido interesante para los resultados, haber contando con la participación de la familia, y así comparar la opinión de las tres partes: familia, escuela y alumnado.

Implicaciones educativas

Después de realizar el periodo de prácticas y este estudio, he obtenido algunas opiniones acerca de la labor educativa y su relación con las familias.

Uno de los puntos que considero importante abordar, sería la formación a familias mediante escuelas, realizada fuera del horario escolar y por profesionales externos especializados en la materia, en las que se ofrecieran pautas educativas, consejos o soluciones a cuestiones familiares y educativas, practicando la disciplina positiva.

Sería conveniente trabajar desde un enfoque de preventivo. Teniendo presente que la modificación de estilos educativos parentales es una tarea muy complicada, puesto que son creencias y conductas arraigadas, con una gran implicación generacional. Además de que para la mayoría de padres, la manera en la que educan a sus hijos suele ser la mejor o “lo normal”. Pese a esto, se debe realizar un trabajo con ellos, si bien cuanto antes mejor, ya que podemos conseguir mayores resultados al no estar tan arraigados esos estilos y realizar una transformación con cambios más rápidos y efectivos. Intentando utilizar un estilo democrático y considerando estos cuatro factores clave: el afecto que además de sentirlo hay que saber expresarlo. Nos podemos encontrar con padres que presenten dificultades en manifestar sus reacciones emocionales. Es importante demostrar el afecto de formas diferentes y que esta expresión se ajuste a la personalidad del padre o madre. Incluso durante la gestación repercute el estado emocional de la madre. La comunicación debe estar presente desde el inicio, puesto que es una habilidad que se entrena y se aprende desde el nacimiento. Es difícil conseguirla si se intenta empezar en la adolescencia, y para ello hay que contarles cosas, intercambiar información desde que son pequeños. Los límites deben ser adaptados a cada edad, teniendo en cuenta que tanto su ausencia como su exceso trae problemas. Hay que concienciar a los padres que ponerlos son fundamentales para regular el comportamiento del niño. Además, las normas y las obligaciones correctamente aplicadas dan lugar a la autonomía del menor, que sería un objetivo importante de la educación.

Por último, comentar la importancia de la participación de las familias en el centro educativo.

Las familias tienen que tomar conciencia de comprometerse con las responsabilidades que tienen durante el proceso educativo, sin delegarlas en su totalidad al centro escolar.

Tanto las familias como los docentes, deberían trabajar en común por el desarrollo del menor, y para ello tener una buena comunicación y colaboración entre ambas partes. Ver esto como una oportunidad para enfrentar problemas que surjan durante este proceso y entre los propios estudiantes. Para producirse cambios en estas relaciones, tanto los docentes como las familias deberían modificar el concepto que tienen de ello y de los resultados que podrían obtenerse derivados de la participación, como encontrar herramientas para alcanzar este objetivo

Futuras investigaciones

Uno de los objetivos después de realizar esta investigación, consistía en sentar las bases para futuras investigaciones. Siguiendo la línea de actuación propuesta, para mejorar la educación a través de la participación de los padres en la escuela y la relación de estos con sus hijos. Por tanto, este estudio podría servir para la puesta en práctica de algunas experiencias que traten enseñar cómo influyen en los resultados académicos, en la motivación y en la conducta de los alumnos el tipo de relación con sus familias. Convendría analizar, qué cambios experimentan los alumnos cuando se ponen en práctica la modificación de algunas pautas educativas por parte de sus padres, con respecto a su educación en sentido general. Ofreciendo para ello, formación al profesorado y sobre todo a las familias.

Sería interesante realizar algún estudio de tipo longitudinal entre la infancia y adolescencia, para observar cómo influyen las variables familiares en el rendimiento escolar a lo largo de estas etapas evolutivas. Además de cómo se relaciona el estilo parental o clima familiar en las conductas violentas o de riesgo en la adolescencia.

En cuanto a la familia, existen numerosas variables a evaluar. Si nos centramos en familias monoparentales o reconstituidas, observamos la importancia en la relación que existen entre padres separados, en estos casos, la edad de los menores cuando finalizó la relación, cuál ha sido su figura de apego de referencia, el tiempo y la calidad de este en cuanto a convivencia con los progenitores, incluso si durante la gestación hubo acontecimientos estresantes para la madre, podrían ser numerosos los factores que influyen en el desarrollo de los niños y por consiguiente se reflejan en el ámbito académico. Otra investigación podría centrarse en evaluar con precisión, cómo percibe el alumno a sus profesores y observar cómo repercute el clima escolar en el rendimiento académico.

Estudiando otras variables psicológicas como la personalidad, observar su relación con el rendimiento escolar y con la autoestima, la cual viene en gran parte determinada por las

percepciones de los padres y el tipo de mensajes que durante su infancia han enviado a sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287.
- Belinchón Belinchón, J., Calero Fernández, J., De la Encina Buenache, P., González Conde, P., Herrero Álamo, C., Herrero Cuesta, R., Martínez de la Fuente, J.C., Olabuenaga García, A. y Tesa Alumudévar, M.V. (2009). Fortalecer los compromisos entre familia y escuela. Un ejemplo de buena práctica. Recuperado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/43096/014201020082_35.pdf.
- Barca Lozano, A., Barca Enríquez, E., Brenlla Blanco, J.C., Morán Fraga, H., y Porto Rioboo, A. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de Educación Secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 2, 197-218.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa. Barcelona.
- Baumrind, D. (1997). *Necessary distinctions*. *Psychological Inquiry*, 8 (3), 176-229.
- Benson, M. J., Buehler, C., y Gerard, J. M. (2008). Interparental hostility and early adolescent problem behavior: Spillover via maternal acceptance, harshness, inconsistency, and intrusiveness. *The Journal of Early Adolescence*, 28(3).
- Bowlby, J. (1998). *La pérdida. El apego y la pérdida* 3. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Campo, S. y Rodríguez-Brioso, M. M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 100, 103-165.
- Convención sobre los Derechos del niño, Junio de 2006. Unicef Comité Español.
- Cerezo, M.T., Casanova, P.F., De la Torre, M. J. & De la Villa Carpio, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.
- Cerezo, M.T., Casanova, P.F., De la Torre, M. J. & De la Villa Carpio, M. (2014). Consistencia e inconsistencia en los estilos de padres y madres y ajuste psicológico en los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2).
- Cintrón Bou, Francheska N., Walters-Pacheco, Kattia Z., & Serrano-García, Irma. (2008). Cambios...: ¿Cómo influyen en los y las adolescentes de familias reconstituidas?. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 91-100.
- Cuervo Martínez, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* (6), 111-121.

- Fonagy, P. (2003). The development of psychopathology from infancy to adulthood: The mysterious unfolding of disturbance in time. *Infant Mental Health Journal*, 24(3), 212-239.
- Fueyo, E., Martín, M.E., Dapelo Pellerano, B. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico: una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*, 24 (46), 57-70.
- Gilbert Ceballos, J. (1997). *Introducción a la Sociología*. Santiago: Lom.
- González-Anleo, J. y otros (1997). *Familia y escuela. Diagnóstico del sistema educativo* (vol. 6). La escuela secundaria obligatoria. Madrid: MEC.
- González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*, (8), 247-258.
- Gore, J. S., y Rogers, M. (2010). Why do I study? The moderating effect of attachment style on academic motivation. *The Journal Of Social Psychology*, 150, 560-578.
- | Gottfried, A.E., Gottfried, A.W. y Fleming, J.S. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: *A longitudinal study*. *Child Development*, 69, 1448-1460.
- Inda Caro, M., Torío López, S. y Peña Calvo, J.V. (2008). *Estilos de educación familiar*. *Psicothema*. (20), 62-70.
- Jiménez, M^a. J. (2010). *Estilos Educativos Parentales y su implicación en diferentes trastornos*. Andalucía: Experto en Terapia Infantil y juvenil.
- Lengua, L. J. y Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 21-38.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent child interaction*. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington. *Handbook of child psychology*. Vol. 4, Socialization, personality and social development. N.Y.: Wiley, (4^a edic.).
- Martínez-Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanza Media. *Psicología Educativa*, 11(1), 79-90.
- Merino, C. & Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: Preliminar validez de constructo. *Revista de Psicología-PUCP*, 12(2), 187-214.
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Mestre Escrivá M.V., Samper García P. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 691-703.

- Mestre Escrivá M.V., Samper García P., Tur Porcar A.M., Díez I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de psicología general y aplicada*. 54 (4), 691-703.
- Mestre Escrivá M.V., Samper García P. y Frías Navarro M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 2.
- Mestre Escrivá, M.V., Frías Navarro, M. D., y Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Morales Serrano, A.M (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Musitu, G. (2000). Nuevas relaciones en la familia reconstituida: entre el divorcio, el nuevo matrimonio y la familia reconstituida. Memoria: Cumbre de la familia del 2000 (35-49). Universidad de Puerto Rico.
- Nardone, G. (2015). *Ayudar a los padres a ayudar a los hijos. Problemas y soluciones para el ciclo de la vida*. Barcelona: Herder.
- Peralbo Uzquiano, M., Fernández Amado, M.L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología Educación*, 7 (8).
- Pérez -Díaz, V., Rodríguez,C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Fundación "La Caixa".
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Ruiz, G., García, N. y Moras, E. (2013). Estilos de Crianza y Empatía en Adolescentes implicados en Cyberbullying. *Revista de Investigación Psicológica*, 2 (16), 61-87.
- Raya, A. F., Herreruzo, J. & Pino, M. J. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20(4), 691-696.
- Richaud de Minzi, M. (2007). La percepción de estilos de relación con su padre y madre en niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 23(1), 63-81.
- Rodrigo, M^a. J., Máiquez, M.L., Batista-Foguet, J.M, Garcia, M., Rodríguez, G., Martín, J.C. y Martínez, A. (2006). Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo. *Cultura y Educación*, 18, 381-395.
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L. y Martín Quintana, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. FEMP: Madrid.

- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(I), 289-304.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12 (1), 81-114.
- Tildesley, E. A. y Andrews, J. A. (2008). The development of children's intentions to use alcohol: Direct and indirect effects of parent alcohol use and parenting behaviors. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22, 326-339.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V. y Rodríguez Menéndez, M del C. (2008). Estilos Educativos Parentales. Revisión Bibliográfica y Reformulación Teórica. *Teoría Educativa*, (20), 151-178.
- Valiente, R. M., Magaz, A., Chorot, P., Sandín, B. (2016). Estructura factorial del cuestionario de percepción de estilos de crianza CRPBI-Abreviado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 69-78.
- Wood, J. J., Repetti, R. L. y Roesch, S. C. (2004). Divorce and children's adjustment problems at home and school: The role of depressive/withdrawn parenting. *Child Psychiatry and Human Development*, 35(2), 121-142.

ANEXOS

Anexo I

Cuestionario tutoras:

Número del alumno/a:

1. ¿Podrías decir la nota media del alumno/a durante este curso?

a) Suspenso b) Aprobado c) Notable d) Sobresaliente

2. En cuanto a su comportamiento/actitud en clase, ¿de qué forma actúa normalmente?

a) Participativa b) Poco participativa (introversión) c) No participativa (pasividad)
d) Disruptiva

3. La relación familia-escuela del alumno/a, la podría definir cómo:

a) Preocupados b) Despreocupados c) Preocupados en exceso

Anexo II

Nombre:

Género:

Fecha de nacimiento:

Estimado/a alumno/a, a continuación encontrarás unas preguntas simples sobre tu vida. Estamos interesados en conocer distintos aspectos del día a día de niños y niñas de tu edad. Tus respuestas serán TOTALMENTE CONFIDENCIALES, por lo que te pedimos respondas de la manera más sincera posible:

1. ¿Cuál es tu comida favorita?	2. ¿Cuál ha sido la mayor pena(tristeza) que has vivido?	3. ¿Cuál ha sido la mayor alegría que has vivido?	4. ¿Quién es tu mejor amigo?
5. ¿Cuándo te pasa algo malo o te sientes mal, ¿se lo cuentas a tus padres? ¿Te ayudan?	6. ¿Cuándo te pasa algo bueno, se lo cuentas a tus padres? ¿Qué te dicen?	7. ¿Qué te gustaría de regalo de cumpleaños?	8. ¿Qué admiras más de tu padre o tu madre?

9. ¿Con qué personas vives en tu casa?
- a) Con mis padres
 - b) Abuelos
 - c) Padres y hermanos (cuántos son): _____
 - d) Solo con mi madre
 - e) Solo con mi padre
 - f) Otras personas mas: _____

10. ¿Quién trabaja fuera de casa? ¿Y cuál es su horario?

- a) Mi padre (horas):_____Lugar o puesto de trabajo:_____
- b) Mi madre (horas):_____Lugar o puesto de trabajo:_____
- c) Otras personas:_____Lugar o puesto de trabajo:_____

11. ¿Estudias en tu casa por las tardes?

- a) Si b) No b)A veces

12. ¿En que parte de la casa lo haces?

- a)Mi habitación b)En el salón c) Otro lugar:

13. ¿Te ayuda alguien con las tareas o a estudiar en casa?

- a)Si b) No

14. ¿Quién te ayuda con las tareas o a estudiar en casa?

- a)Mis padres
b) Mis abuelos
c)Mis hermanos
d) Otras personas:_____

15. ¿Con qué frecuencia te ayudan?

- a)Casi nunca b)Algunas veces c)Muchas veces d)Casi siempre

16. En las ocasiones en las que no te pueden ayudar a hacer las tareas o a estudiar. ¿ Qué razón o razones te ponen?

- a) Por el trabajo
b) Por cansancio
c) Por hacer tareas de casa
d) Otras razones:_____

17. ¿ Te gustaría que pasaran más tiempo ayudándote en las tareas?

- a) Si (cuanto tiempo):_____
- b) No (porque):_____

18. ¿Qué mejoraría tus notas en la escuela?

- a) Que el maestro explique mejor
b) Más atención y apoyo de tus padres
c) Más trabajo y atención por parte tuya
d) Otras cosas que te ayudarían:_____

16. Para finalizar, ¿podrías hacer un dibujo de tu familia?

Anexo III

Cuestionario empatía

Nº Edad Curso Sexo:

Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe eligiendo la puntuación de 1 a 5 (**1= no me describe bien; 2= me describe un poco; 3= me describe bastante bien; 4= me describe bien y 5= me describe muy bien**). Cuando hayas elegido tu respuesta, marca con una cruz la casilla correspondiente. Lee cada frase cuidadosamente antes de responder. Contesta honestamente. GRACIAS.

	1	2	3	4	5
Sueño y fantaseo, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder.					
A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo.					
A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.					
A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas.					
Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela.					
En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo.					
Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente.					
Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión.					
Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo.					
Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.					
A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar).					
Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película.					
Cuando veo a alguien herido tiendo a permanecer calmado.					
Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho.					

Anexo IV

Sexo:

Edad: ____ años

Lo que se indica a continuación se refiere a lo que pensáis como hijos e hijas sobre vuestros padres y madres. Por favor, RESPONDE A TODAS las preguntas. Es importante que seas sincero/a.

Por favor, marca con una X la casilla que mejor explique el comportamiento que suele tener contigo tu padre (en la columna de "Padre") y tu madre (en la columna "Madre") teniendo en cuenta que: **1 = nunca, 2 = algunas veces, 3 = muchas veces y 4 = siempre.**

	MADRE				PADRE			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema								
2. Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos								
3. Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga .								
4. Mis padres dicen que uno deberla no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno.								
5. Mis padres me animan para que piense por mí mismo.								
6. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me castigan.								
7. Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo .								
8. Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no deberla contradecirlas .								

9. Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué.								
10. Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como, "Lo comprenderás mejor cuando seas mayor".								
11. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me animan a tratar de esforzarme								
12. Mis padres me dejan hacer mis propios planes y decisiones para las cosas que quiero hacer .								
13. Mis padres conocen quiénes son mis amigos .								
14. Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta.								
15. Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo.								
16. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable.								
17. En mi familia hacemos cosas para divertirnos juntos.								
18. Mis padres no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta .								

Anexo V

Autorización padres

Estimados Padres, Madres o Tutores:

Me dirijo a Uds. con el fin de solicitar su colaboración para que pueda realizar la investigación para mi Trabajo Final de Grado, de Educación Primaria. Como parte de dicho trabajo, pasaré al alumnado unos cuestionarios sobre aspectos relacionados con su vida cotidiana y la relación que tienen tanto con sus compañeros como con la familia. No se trata de evaluar sus capacidades sino de estudiar, mediante tareas sencillas, como es la rutina diaria de los niños y niñas en distintas edades. Todos los datos recogidos serán analizados de forma totalmente anónima.

Únicamente se aplicarán las pruebas a aquellos estudiantes que voluntariamente quieran participar y cuyos padres, madres o tutores hayan accedido a ello. Por este motivo, si aceptan que su hijo/a participe en el estudio, les rogamos nos devuelvan esta hoja firmada.

Agradeciendo de antemano su colaboración,

Aris Catalán
Estudiante en prácticas del Grado en Educación Primaria
(Universidad de La Rioja)



Acepto la participación de mi hijo/a (nombre y apellidos del niño/a):

Firmado (nombre y apellidos del padre/madre/tutor):